



Comprendre pour éduquer : les aphorismes pédagogiques de Schleiermacher

Didier Moreau

► To cite this version:

Didier Moreau. Comprendre pour éduquer : les aphorismes pédagogiques de Schleiermacher. *Penser l'éducation*, 2006, n°19, pp.69-91. halshs-00807343

HAL Id: halshs-00807343

<https://shs.hal.science/halshs-00807343>

Submitted on 3 Apr 2013

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Didier Moreau

COMPRENDRE POUR EDUQUER : LES APHORISMES PEDAGOGIQUES DE SCHLEIERMACHER.

I) Présentation

Friedrich Schleiermacher (1768-1834) n'est pas un pédagogue ; Jean-Paul Richter qui ne sera son aîné que de cinq ans, exercera l'enseignement, écrira un *Traité d'éducation*¹ et fera de la pédagogie un thème central de nombreux romans. Mais l'on peut dire que les œuvres de Jean-Paul trouvent un éclairage particulier dans la lecture des écrits de Schleiermacher, et que la réciproque, si elle doit être établie par la critique, ne nous semble pas fausse pour autant². Certes il est aisé de rapprocher les deux auteurs dans leur appartenance au Romantisme Allemand mais pour autant rien n'est dit, car dans leur proximité il y a beaucoup plus qu'une sensibilité et une culture communes ou que le partage d'un même élan : il y a la prise en compte de l'intérêt, pour la démarche éducative, de l'*approche herméneutique*.

C'est Dilthey qui, le premier, présentera Schleiermacher comme le penseur qui transformera l'herméneutique classique et biblique en une herméneutique philosophique de portée universelle³. Le jugement de Dilthey se fonde sur l'analyse que fait Schleiermacher de l'analyse de la compréhension en tant qu'acte orienté vers le monde. Comprendre n'est possible qu'au terme d'un processus d'interprétation, et les conditions de possibilité de l'interprétation sont les conditions transcendantales de la compréhension. Mais pour Schleiermacher - toujours selon la lecture de Dilthey, la compréhension suppose que l'interprète et l'auteur du texte à interpréter participent à un même monde malgré le temps et l'espace qui les séparent. Comprendre suppose alors une faculté commune à l'un et à l'autre, une faculté créatrice ininterrompue et inconsciente qui est identiquement à l'origine de la production de l'œuvre et de sa réception : « *Réceptivité et création spontanée y sont indissolublement unies*, remarque Dilthey⁴. On peut mesurer l'intérêt majeur de cette orientation pour les théories de la culture et de la production et transmission des savoirs ; nous y reviendrons. L'herméneutique de Schleiermacher sera donc au premier plan une théorie de la communication, et de sa difficulté entre des individualités qui se cherchent, se croisent et se rencontrent, à travers l'histoire comme dans la contemporanéité : l'éducation peut devenir, dans cette perspective, l'art de favoriser ces rencontres et cette entente. Mais, ainsi que le souligne Gadamer⁵, si l'on dépasse le point de vue trop linéaire de Dilthey, la rupture qu'introduit Schleiermacher dans toute théorie à venir de la compréhension porte essentiellement sur la portée d'une herméneutique universelle : elle n'est plus un simple étayage pédagogique, par lequel le maître aiderait, par l'interprétation qu'il délivre à l'élève de l'œuvre, de l'histoire ou du monde- et ce suivant des règles rigoureuses, de dépasser l'incompréhension (*Unverständnis*) de son élève ; elle devient une recherche sur les conditions de possibilité du comprendre à partir de l'expérience universelle de la

¹ J.P. Richter, *Levana oder Erziehlehre*, Stuttgart, C. Hausmann, 1835; *Levana ou traité d'éducation*, trad. A. Montandon, Lausanne, L'Age d'Homme, 1983.

² Cf. D. Moreau, « Jean-Paul, lecteur de Jean-Jacques : l'approche herméneutique de l'éducation. » in *Le Télémaque*, à paraître, 2004.

³ J. Dilthey, *Origine et développement de l'herméneutique* (1900), in *Le Monde de l'Esprit*, trad. M. Remy, Paris, Aubier, 1947.

⁴ *Op. cit.* Tome 1 p. 329, c'est une citation de l'aphorisme 56.

⁵ H. G. Gadamer, *Vérité et méthode*, trad. P. Fruchon, J. Grondin, G. Merlio, Paris, Seuil, 1996.

mécompréhension (*Missverständnis*), car, comme le remarque C. Berner⁶, c'est la mécompréhension qui est la règle, et la pleine compréhension, l'exception. Schleiermacher pourra ainsi écrire : « *L'herméneutique est l'art d'éviter la mécompréhension* »⁷. Une herméneutique universelle permet ainsi de jeter les bases de nouvelles sciences humaines ; d'abord une psychologie du connaître, qui ne peut se développer que sur la consommation d'une rupture avec la représentation issue des Lumières d'une essence universelle de l'homme fondant l'entente rationnelle comme un *a priori*⁸. L'herméneutique de Schleiermacher insiste au contraire (comme le fait en même temps Jean-Paul) sur les efforts entrepris par les individus pour doter un Moi collectif d'une vie universelle : une nation, une communauté : le Moi universel qui est en chacun, c'est la culture, telle que la tradition l'a construite ; ce Moi est une communauté du penser, et l'éducation sera à la fois son chantier, sa structure réflexive, et son instance critique. Pour réaliser ce projet, l'éducation devra développer une psychologie de la faculté herméneutique adaptée non plus à l'universalité humaine mais à la singularité de chacun dans sa situation particulière d'interpréter. Quant à la théorie de la culture, elle trouvera son sol le plus ferme dans une théorie de la communication, ou plutôt, avant Habermas et Apel, dans un paradigme de la communauté communicationnelle :

« Discourir est la médiation en vue de la communauté du penser, et c'est ce qui explique que la rhétorique et l'herméneutique aillent ensemble (parce tout acte de comprendre est l'inversion d'un acte du discours), et qu'elles entretiennent un rapport commun à la dialectique.⁹ »

Tout discours, tout savoir transmis par l'éducation, a donc une double origine : celle de la langue elle-même qui, en tant que communauté du penser est le stock de ce qui a déjà été pensé, celle de la pensée de l'auteur lui-même du discours comme interprétation de son expérience du monde : cette expérience ne peut être formulée qu'à travers la langue et les précédentes expériences qui y ont été déposées par ceux qui l'ont fait vivre. Ainsi l'auteur du discours interprète-t-il sa langue, nous dit Schleiermacher, dans le temps où il interprète sa propre expérience : l'un par l'autre, et réciproquement matière et forme, dit le n° 91. Mais l'auditeur, l'élève, fait la même chose en inversant la production : recevoir, c'est aussi créer une forme nouvelle qui transforme le legs historique de la tradition selon notre propre expérience du monde, et transmettre des savoirs, dans l'éducation, suppose que l'on développe autant la spontanéité que la réceptivité, la faculté créatrice et la *Phantasie* autant que le penser analytique. Un savoir vivant, comme le reprendra Gadamer, c'est celui qui nous permet de considérer la tradition comme un interlocuteur valide qui répond aux questions que nous nous posons (n°72).

Mais là où la réflexion de Schleiermacher atteint une lucidité exceptionnelle, c'est dans sa considération des liens entre l'Herméneutique et la Dialectique. Si chaque individualité est une manifestation de la vie universelle, l'universalité de l'humain n'est plus définissable comme une essence garantie par un absolu transcendant, mais bien dans une double exposition aux conditions du langage et à l'exigence de l'éthique comme tendance vers cette absoluité à laquelle chacun répond. Or c'est cette exigence de l'absolu qui oriente la vie chaotique par une mise en ordre issue de la vie elle-même, et sur ce point l'éducation ne fait que rendre manifeste cette tendance de la communauté vers l'universel qu'elle ne peut pas atteindre par le fait du jeu du langage. La Dialectique montre que les savoirs sont, pour cette

⁶ C. Berner, « Aimer comprendre. Recherche sur les fondements éthiques de l'herméneutique de Schleiermacher » in *Revue de Métaphysique et de Morale*, n°1/2001.

⁷ Cité par Gadamer, op. cit. p.203.

⁸ Cf. Peter Szondi, *Introduction à l'herméneutique littéraire*, trad. M. Bollack, Paris, Cerf, 1989

⁹ F. Schleiermacher, *Herméneutique*, trad. C. Berner, Paris, Cerf, 1987, pages 114-115.

raison en conflits et que la science ne peut se construire que dans une communauté qui sait que ses savoirs sont provisoires mais qui tente de réaliser malgré tout leur *Zusammenhang* (connexion, n°17) dans son *Zusammensein*¹⁰ (être-ensemble, n°44). Mais la Dialectique est l'assurance que ces conflits seront dépassés et que le Savoir échappera au scepticisme, parce qu'un universel – cette fois transcendantal, peut être construit qui permet que l'homme échappe au relativisme. C'est aussi l'assurance qu'aucun Absolu ne se réalise à travers nous en sacrifiant l'individualité à ses plans et à son avènement. Mais pour que la dialectique puisse donner vie à l'éducation, il est nécessaire que cette dernière soit organisée, comme la vie collective, dans une connexion de liberté et de nécessité, que l'interdiction pure d'agir, de parler ou de penser s'y mue en possibilité d'expérimenter et de comprendre : la sottise des enfants est inversement proportionnelle à l'autonomie que l'éducation leur octroie ! (n°85)

L'éducation est une formation d'organisation, une mise en ordre, mais l'herméneutique de Schleiermacher échappe explicitement à l'idéalisme de l'avènement de l'absolu à travers l'autoexposition du concept dans l'Histoire devenue intelligible. Contre Hegel et Fichte, la pensée de Schleiermacher ouvre la voie, par une réflexion sur la communication et la compréhension, par une élucidation de la production, de la transmission et de la réception des savoirs, à la fois au *Pragmatic Turn* de la philosophie contemporaine, mais aussi à une réorientation du champ de la pensée pédagogique, lorsqu'elle abandonne l'idéalisme d'une transmission pure de savoirs transparents, ou la voie sceptique du behaviorisme.

Schleiermacher nous permet d'approcher la question de la singularité dans l'éducation : c'est par la médiation de la communauté réfléchie (groupe classe ou famille) que chaque individualité peut accéder à l'universalité vers laquelle il tend, du point de vue éthique, du point de vue dialectique de la science, du point de vue social de l'Être-ensemble. Et réciproquement : c'est en s'appuyant sur la communauté sociale que l'éducation peut toucher universellement chaque singularité. La Pédagogie Différenciée aurait pu se recommander de Schleiermacher, qui eût été alors une référence moins ambiguë que ne le fut parfois Carl Rogers.

Mais Schleiermacher a également ouvert l'accès aux théories actuelles de constructions des savoirs, tant du point de vue d'une psychologie herméneutique (comment une totalité s'auto-organise en se comprenant), que du point de vue « faillibiliste » pour lequel le Savoir est structurellement inachevé, est produit par la discussion permanente instaurée dans une « communauté illimitée de chercheurs » (Charles Peirce), et s'organise à travers des paradigmes dont Peirce avait montré qu'ils étaient engendrés à partir de l'interprétation des expériences accessibles à une communauté historique donnée¹¹. Comme l'aurait dit Wittgenstein, il y a, entre Schleiermacher et Peirce, un « air de famille » – Ce qui sous-tend bien, par ailleurs, ce thème herméneutique d'une « force créatrice universelle ».

Il n'y a pas de systématisme de l'éducation, chez Schleiermacher, pas de déduction d'organisations pédagogiques, ni de proposition de structures de l'enseigner. Il y a en revanche, ainsi que chez Jean-Paul, une orientation éthique fondamentale, par laquelle à la fois l'éducation est ramenée à son but général, contradictoire et difficile (mais non plus impossible, comme pour Kant), de permettre le surgissement du nouveau dans et par la fidélité à ce qui est donné par les prédécesseurs (n°49), mais aussi, par laquelle chaque individualité puisse trouver la satisfaction de son « exigence d'absolu » (Merleau-Ponty) grâce à l'éducation qu'elle reçoit : sous peine qu'elle transforme sa particularité en absolu, violent, barbare, et privé de communication.

¹⁰ *Zusammenhang* pose autant de difficultés dans l'introduction de la Dialectique de 1822 que dans ces aphorismes qui la précèdent de quelques années.

¹¹ Cf. D. Moreau, B. Lesterlin, S. Beauchesne, « Faire des sciences dans le cadre d'une communauté virtuelle éducative: devenir apprenti-chercheur », *Aster* n°39, 2004.

Remarques sur la « méthode du traduire ».

Le texte que nous avons choisi pour introduire la réflexion pédagogique de Schleiermacher est extrait de la magistrale édition réalisée par Michael Winkler et Jens Brachman et publiée par Suhrkamp, Francfort, en 2000. Nous avons réduit les notes à quelques indications historiques, fournies par les éditeurs. La traduction du texte est le résultat d'une démarche que nous avons voulu aussi schleiermachérienne que possible, avec Michael Zimmermann, qui est professeur de français au Birklehof de Feiburg- im -Brigau, établissement issu de la *Reformpädagogik* et organisé suivant les principes de Georg Picht¹². Schleiermacher distingue entre l'interprète (Dolmetscher) et le traducteur (Uebersetzer) : le premier exerce dans le chaos des affaires humaines et son art est la négociation ; le second travaille dans le domaine de la science et de l'art, et son art est la compréhension authentique¹³. Au premier incombe comme objectif une coopération à partir de points de vue irréductibles mais dans la référence « *d'objets visibles, ou les plus déterminés possibles* », au second de permettre l'accès à une pensée individuelle, inséparable de la langue de l'auteur puisqu'elle s'y forme. Or cet accès est rendu d'une extrême difficulté pour une raison fondamentale, qui tient à ce que chaque homme est ontologiquement produit par l'éducation : « chaque homme est dominé par la langue qu'il parle ; lui et sa pensée sont un produit de celle-ci » (p. 41). Et que, si l'éducation a été conduite de manière juste, et que la créativité de l'individu a été étayée par l'accès à la culture, alors il s'ensuit que : « tout homme pensant librement, de manière indépendante, contribue à former la langue » (id.) un discours doit donc être saisi et traduit, à partir du double point de vue de l'esprit de la langue et de celui de la sensibilité de l'auteur. C'est pourquoi « *la traduction apparaît-elle comme une entreprise un peu folle* » (p. 45) Classiquement les méthodes du traduire optent pour l'un ou l'autre point de vue : la *paraphrase*, pour celui de la langue, l'*imitation*, pour celui de l'auteur. Or le traduire consiste en autre chose, pour Schleiermacher : comme dans l'éducation, il s'agit de rapprocher deux sujets séparés, « l'écrivain d'origine et son lecteur ». Mais pour cela, il y a deux voies possibles, *et il n'y en a aucune autre* : « Ou bien le traducteur laisse l'écrivain tranquille et fait que le lecteur aille à sa rencontre, ou bien il laisse le lecteur tranquille et fait que l'écrivain aille à sa rencontre » (p. 49). Mais le mélange des deux perspectives rend le texte incompréhensible. C'est dire, d'une certaine manière, que la traduction est par essence inachevable et imparfaite. Dans la première méthode, le traducteur tente de pallier la méconnaissance par le lecteur de la langue de l'auteur en surexposant le sens jusqu'à la saturation, dans la seconde méthode, il fait bouger l'auteur en lui faisant parler la langue du lecteur. Or une rencontre devrait être possible, dit Schleiermacher, sur une ligne médiane, qui serait la position du traducteur.

Nous avons donc décidé de favoriser cette rencontre à partir du dialogue sur l'expérience pédagogique propre à chaque traducteur, dans sa tradition d'origine, et dans la distance historique que chacun de nous deux entretient avec l'éducation de l'époque de Schleiermacher : comment chacun d'entre nous, enseignant allemand et enseignant français, comprenons-nous le texte de Schleiermacher, et comment comprenons-nous que l'autre le reçoit, a été un questionnement constant dont nous avons pensé qu'il pourrait favoriser la rencontre de Schleiermacher avec des lecteurs français intéressés par la réflexion pédagogique. Nous nous sommes appliqués l'un à l'autre le principe de l'équité

¹² « Erziehung ist in den wichtigen Bereichen eine Kunst des Geschehen-lassen, nicht eine Kunst der Formung » Georg Picht, *Die Idee des Landerziehungshomes*, 1950.

¹³ F. Schleiermacher, *Ueber die verschiedenen Methoden des Uebersetzens*, trad. Antoine Berman, *Des différentes méthodes du traduire*, Paris, Seuil, 1999.

herméneutique, tel que G. Meier l'avait formulé¹⁴ et que le reprend Schleiermacher : « si celui qui parle ne se lance pas dans de malignes imprécisions dans l'intention de duper ou ne se trompe pas par inadvertance, il est immédiatement compréhensible pour ceux qui connaissent et l'affaire et la langue » (p. 37). Mais il ne faut pas cependant se méprendre, car une autre difficulté attend tout lecteur de Schleiermacher qui, ce faisant, expérimente l'étymologie de son nom¹⁵. Il semble en effet que la transparence absolue soit pour Schleiermacher la marque même de l'incompréhension : le leurre et l'échec du comprendre. Aussi est-il nécessaire que soit pris en considération cet autre principe herméneutique de « l'interprétation raisonnable » : considérer que le choix de la forme par l'auteur impose une restriction des sens possibles. L'aphorisme, dit Littré, « est une sentence qui renferme un grand sens en peu de mots » □ C'est ce respect qui nous guide à ne pas commenter le texte.

II) FRIEDRICH SCHLEIERMACHER : *APHORISMES PEDAGOGIQUES* (1813-1821)

Traduction Didier Moreau & Michaël Zimmermann

- 1) L'éducation d'après les quatre points cardinaux en vue du plus grand bien : religion, science, socialisation communautaire, éducation cosmopolitique ; chacun point deux fois : dans la famille et dans la communauté dont elle est issue.
- 2) Ainsi se constitue une éducation téléologique : en premier lieu une éducation mécanique et quantitative, plus élémentaire que la pédagogie générale. Dans ce domaine, les lois universelles du développement du plus petit au plus grand, les principes de toute gymnastique et de toute réaction.
- 3) La règle négative principale consiste en ceci : ne rien faire, ne rien composer de ce qu'on devrait détruire après. L'autre maxime : ne rien détruire de ce qu'on devrait faire et qu'on ne peut pas faire.
- 4) Dans l'éducation universelle comme dans les principes universels, sur le mélange de l'universel et de l'individuel, du réceptif et du spontané.
- 5) Maxime universelle : être enfant ne doit pas empêcher de devenir un homme, être un homme ne doit pas empêcher d'être enfant.
- 6) L'enfant existe par la famille et non la famille par égard pour l'enfant. Et ceci, l'enfant doit l'éprouver comme une loi de la nature ; et cette loi doit se retrouver dans toutes les autres relations sociales.

¹⁴ Cf. G. Meier, *Versuch einer allgemeinen Auslegungskunst* (1757), éd. par L. Geldsetzer, Düsseldorf, 1965; Jean Greisch, "Le principe d'équité comme "âme de l'herméneutique", in *Revue de Métaphysique et de Morale*, n°1/2001.

¹⁵ Schleiermacher, littéralement, « faiseur de voiles ».

- 7) L'enfance est entravée par tout ce que fait l'enfant en vue d'un but trop lointain. Le développement de l'humain est entravé par tout ce qui n'est pas le développement de la raison.
- 8) D'une manière générale, l'enfance s'exprime par le jeu, l'humanisation par l'exercice. Le jeu est anti-exercice quand il détruit le sentiment de régularité et d'ordre. L'entraînement est anti-jeu quand il n'est pas organisé en cycle et qu'il n'aboutit à aucun perfectionnement.
- 9) Jouer est finalement le pur « être dans le présent », la négation absolue de l'avenir.
- 10) On peut mettre trop de jeu ans l'apprendre, mais aussi trop d'apprendre dans le jeu. Dans la première partie de l'enfance chaque principe doit être pénétré par son contraire.
- 11) L'enseignement de la religion appartient à la formation de la science. Tadel von Arndt et d'autres qui considèrent l'enseignement de la religion comme une chose trop négligeable et secondaire. La religiosité est fixée d'abord par l'enseignement. La conscience historique de la religion se forme à travers lui. Les différents degrés sont les mêmes que dans tout autre savoir.
- 12) Le pédagogue doit être attentif à la contradiction qu'on retrouve en chacun entre le développement graduel et le développement par paliers.
- 13) Dans l'éducation de l'humanité on trouve le paradoxe suivant : beaucoup de prudence dans la pédagogie précède communément une grande révolution. Mais ce n'est que le côté négatif de son pressentiment.
- 14) La diversité naturelle dans la manière de faire, comme les deux moments nécessaires de la pédagogie, la direction universelle et l'orientation nationale sont reliées l'une à l'autres dans différentes époques et différentes contrées
- 15) Comment la pédagogie peut-elle respecter la contradiction entre ceux qui font avancer les choses et ceux qui restent dans la masse ? L'excès dans les fondements aristocratiques est ici visible quand on fonde l'enseignement élémentaire sur eux. Un excès des principes démocratiques est visible quand il n'y a pas de différenciation dans les stimulants.
- 16) L'être humain, dans un Tout dont il est une simple partie constitutive, est un être charnel. L'éducation dans cette optique est purement physique, c'est-à-dire en totalité une éducation par l'habitude et l'accoutumance. C'est là le concept général de l'éducation physique.

- 17) Connexion des membres et des sens avec le caractère et la passion. La première étape, aussi bien du développement de la raison que de celui du caractère, c'est l'éducation sensorielle.
- 18) L'ouïe est le sens de la peur. Pour cette raison, la musique produit le courage en effet.
- 19) Dans l'éducation scientifique, du point de vue physique les choses sont rassemblées sous les concepts de genre et d'espèce.
- 20) Cette spontanéité qui dépasse tout cela, c'est la génialité. Son développement intervient seulement dans la dernière période de l'éducation et il n'y a pour elle qu'une seule discipline.
- 21) La pédagogie devrait donc s'attacher à un enseignement de la vertu. Et ce de manière détaillée dès l'ouverture.
- 22) La vérité appartient manifestement, de façon prépondérante, à la sphère de la représentation en tant que telle. Elle y est productrice : dans le domaine de la contemplation, elle n'est qu'un produit.
- 23) Personne ne peut se trouver devant des mensonges du futur, parce que la force de la volonté se développe par étape. Il n'y a que les hommes de cuir qui ne mentent pas. Il faut donc exiger le moins de promesses possible et ne jamais les accepter comme une victoire.
- 24) Dans le premier stade, l'enfant doit vivre entièrement dans la famille. Toutes les exigences des autres sphères ne parviennent à l'enfant que par la famille. A l'église, c'est reconnu, et cela devrait l'être aussi ailleurs. Chaque pas de l'enfant en dehors de la famille est un passage qui ne doit pas être trop précoce.
- 25) On doit considérer chaque action exercée sur l'élève comme aussi une action de la sphère de la moralité, dont elle est issue.
- 26) L'éducation en vue d'une libre socialité, pour autant qu'elle dépasse les limites de l'Etat (indirectement aussi pour la science de celui-ci), est la condition d'un mode d'être plus élevé dans l'Etat. L'éducation scientifique, en tant qu'elle dépasse les frontières du croire dans l'église (indirectement aussi pour la sociabilité libre), est la condition d'un mode d'être plus élevé dans l'église.
- 27) Est-ce que l'être plus élevé dans la science et dans la libre socialité ne repose pas une telle base ?
- 28) Une pédagogie valide universellement concourt au même but que l'Etat Universel idéal, elle interprète tout ce qui est positif et historique comme étant contingent.

- 29) Non seulement la totalité éthique ne se maintient pas dans l'identité, mais aussi elle s'accroît ; c'est pourquoi les individus se rapportent à elle de deux manières.
- 30) On ne doit pas considérer la famille comme une institution naturellement suffisante pour l'éducation. Il faut en plus que tout son agir soit déterminé à travers la conscience de sa orientation pleinement morale.
- 31) Les familles sont, du point de vue du goût esthétique, très proches de l'Art. C'est ce qui produit l'assimilation de l'individu. C'est pourquoi l'élan artistique universel doit reposer sur cette base. L'élan artistique universel doit pour cela même être insufflé dans la créativité, par le moyen de tous les arts qui permettent l'imitation.
- 32) Au sujet de la matérialité de l'inné. On peut laisser cette question sans réponse.
- 33) A propos du mal radical. Il n'est pas autre chose que la négation positive de la Raison.
- 34) La relation juste entre deux points extrêmes se définit d'abord par le fait qu'on peut la renverser.
- 35) Ce que l'on peut dire sur l'éducation purement publique comme celle de Platon, est qu'on ne considère la différence naturelle que comme innée ; une famille ordinaire ne peut offrir à ses enfants ce qu'il y a de plus élevé, et il en résulte donc que les enfants y sont corrompus dès leur premier stade.
- 36) Comme c'est l'éducation qui doit d'abord être mise au premier plan dans l'évaluation des qualités, elle doit aussi être mobilisée dans le discernement des aptitudes. Certains aristocrates n'ont pas pu manifester à quel point ils ont une inclination pour la mécanique, parce qu'on ne leur a pas enseigné ce qu'est la mécanique. Les rois, eux, se tiennent au dessus de cela et deviennent serruriers, etc.
- 37) On ne doit pas vouloir reconnaître trop tôt les tempéraments, on s'en tiendra pour cela plus souvent aux dispositions.
- 38) La philologie a pour nous une prééminence sur les mathématiques, qui est historiquement fondée.
- 39) Il n'y a qu'une possibilité de dépasser les bornes de la nationalité : par un bilinguisme précoce ou grâce à un entourage de personnes étrangères. Mais cela ne peut être que déterminé arbitrairement.
- 40) Il faut avoir à l'esprit, grâce à chaque communication interprétative, que l'imagination (*Phantasie*), comme puissance d'individualisation, est contenue dans une production perpétuelle ; c'est pourquoi il faut l'orienter vers ce qui est intéressant ou bien la réfréner. C'est la même chose qui constitue le sens de l'exercice en vue de la production ; le sens est contenu dans l'effort permanent de compréhension. La distraction ne donne qu'une compréhension étrangère à l'objet de la production.

- 41) L'élément universel ne peut être extrait d'aucun autre plan qui ne serait celui de la formation de la réceptivité et de la spontanéité, non seulement formation extensive mais aussi formation des aptitudes ou en vue de rendre plus humain.
- 42) Le Mal, le vil, le noble. Est-ce que le mal se développe aussi immédiatement à partir du noble et à quelle condition ?
- 43) Déclaration fondamentale : élévation de la vie vers le type humain. Mais la plupart des choses adviennent toujours à l'homme de manière chaotique.
- 44) Dans le développement du sens de l'Être-ensemble, la part de la nécessité et de la liberté.
- 45) Pour le développement de la conscience de la nationalité, il n'est pas besoin que se produisent des événements particuliers, si elle est présente dans les anciennes générations, et s'il n'est pas nécessaire d'écarter des influences étrangères.
- 46) L'essentiel reste d'accélérer le processus, mais en veillant à ce qu'il parte de l'intérieur.
- 47) Y a-t-il une différence entre une éducation directe - c'est-à-dire qui intervient de façon visible, pour établir quelque chose en eux, et une éducation indirecte, qui transforme chacun individuellement avec précaution ?
- 48) Y a-t-il une différence entre éducation physique et spirituelle ? Est-ce que les deux fusionnent, c'est-à-dire, est-ce qu'il est possible d'éduquer autre chose que l'organisme ? Ne faut-il pas laisser se développer chaotiquement, à partir de la vie, tout ce qui est de l'ordre des convictions ?
- 49) Comment peut-on conduire la jeunesse sur un meilleur chemin que celui des anciens, et en même temps maintenir le respect pour les aînés ?
- 50) Les cours doivent être ouverts à la discussion et la vie doit être ouverte à la parole. L'éducation doit être aussi avare de paroles que possible.
- 51) Peut-on se permettre d'avoir dans l'éducation quelque chose qui paraisse incompréhensible pour les élèves comme cela se présente dans la vie ? Si c'est le cas, sur quoi la reconnaissance des aptitudes se fondera-t-elle ?
- 52) Faut-il empêcher l'apparition de l'hétérogène parmi eux ? Le concept d'innocence est applicable à toutes les parties. Quand la pudeur est justement développée chez l'élève, il n'y a aucun danger - L'amour est véritablement la meilleure protection contre le mal.

- 53) Difficulté dans le développement des droits extensifs et intensifs- pour les mesurer, comparer. Plus le devoir est simplifié, plus il est spécifique, plus on peut insister sur le droit intensif. Plus il est général, moins il faut insister. Il n'y a pas beaucoup de cas où il faille assembler devoirs simples et complexes ? Par exemple, cours de dessin.
- 54) N'y a-t-il donc pas du côté de la réceptivité tout un infini qui ne peut pas être épuisé avant d'aller plus loin ?
- 55) Tout ce qu'on établit comme devoir déterminé doit être éclairci complètement avant d'aller plus loin.
- 56) Il n'y a pas d'acte de pure réceptivité ou de pure spontanéité, mais dans chaque acte l'une l'emporte sur l'autre. Si l'on ne sollicite que la réceptivité, on soumet la spontanéité, ou alors s'en développe une fallacieuse qui ne rend pas justice à l'acte. Aussi doit-on chercher partout l'équilibre.
Peut-on dire la même chose en ce qui concerne la spontanéité ?
- 57) En général, l'éducation a rapport à une vie chaotique. Ce qui n'est pas dans celle-ci n'appartient pas non plus à l'éducation. Double direction dans cette relation. Le fondement de l'éducation des jeunes enfants montre cette même relation pour tous les âges. Au stade où la direction est déjà définie par l'éducation, cette dualité n'est plus nécessaire. A l'âge où il n'y a pas d'intériorisation, c'est également inutile. C'est dans l'intervalle qu'il faut différencier et faire apparaître le Mal, le laid, l'injuste ; les stimulations [pédagogiques] sont un remède contre l'habitude.
- 58) Au stimulant doit s'adjoindre un frein à la force et à la barbarie.
- 59) Dans le domaine de l'injuste, ces deux points sont connexes : où commence, où s'arrête la protection.
- 60) Où il y a du laid, se pose la question de l'innocence : jusqu'à quel point la protéger.
- 61) Est-ce qu'une protection renforcée est encore nécessaire, si on a mis en évidence cette contradiction suivant la règle du pouvoir du stimulant (Pudeur et justice).
- 62) Aucune protection excessive ne doit freiner le développement de l'autonomie.
- 63) La protection diminue dès la petite enfance, et d'autant plus que se développe l'autonomie. Mais son rétablissement est nécessaire à chaque nouvelle étape du développement. Règle : il ne faut pas retenir le développement du dynamisme, par exemple en ne sortant pas l'enfant de l'école [ou l'inverse]. Pour cette raison ceci est moins utile pour les filles, mais chez les mélancoliques et les sanguins plus que pour les autres. Pour chacun il doit y avoir un sanctuaire. Pour cela le penchant naturel vers l'idéal.

- 64) A propos de la frontière entre vie et éducation. Sur ce point l'éducation doit être un complément ou un renforcement. A certains moments, on doit laisser faire la vie pour certaines choses. L'éducation est le correctif des proportions. Dans tous les cas la conscience de soi vient à travers l'éducation.
- 65) Là où s'est développée une conscience du laid, la protection de la connaissance s'avère superflue, mais d'autant plus nécessaire face aux stimulations externes.
- 66) A propos de l'uniformité de l'éducation. Sottise que chacun veuille une éducation particulière. Signe d'une carence de *public spirit*.
- 67) Toutes les améliorations proviennent d'un sentiment d'insuffisance. Seules celles qui sont pertinentes deviennent vite populaires. Ainsi nos éducations physique et musicale.
- 68) L'éducation apporte l'ordre. Dans cette perspective, y contribue le rapport juste entre le général et le particulier, et que la conscience soit sollicitée, mais qu'elle le soit par l'un et l'autre à la fois. L'unité de la conscience dépend immédiatement de l'ordre. Doit-on regarder partout avec un maximum de conscience ? Il est clair que l'éducation n'en vaudrait pas la peine, s'il en était autrement.
- 69) Il résulte de ceci que, partout où domine le sentiment, la moralité recule aussi dans l'éducation authentique et qu'un nouveau pas est franchi dans l'interprétation de la nature de celle-ci. Comment l'éducation authentique et la vie s'interpénètrent. Tout ce qui procède du pur sentiment, appartient à la vie, en définitive. Tout ceci appartient indirectement au domaine de la pédagogie, et tend à démontrer que rien ne doit y être entrepris de manière technique. Tout dans ce domaine doit être observé comme une pure action de la sphère de l'agir.
- 70) Tout le bien que réalise l'élève, il faut en faire une base pour fonder des exigences.
- 71) L'éducation est soit un développement, si elle sauvegarde le rapport naturel entre la réceptivité et la spontanéité, soit une sanctification si elle le transforme. Ne faut-il pas que les deux perspectives soient associées dans la réalité ?
- 72) L'éducation place l'homme dans le monde, dans la mesure où elle introduit le monde en l'homme ; elle permet à l'homme de façonner le monde, dans la mesure où elle permet que le monde le façonne.
- 73) Différence entre l'éducation physique et l'éducation intellectuelle consistant dans ce qui est placé au sommet.
- 74) Chaque homme est plus familier de certains objets, aussi bien par la réceptivité que par la spontanéité. Et ceci constitue le deuxième élément constitutif de sa singularité (*Eigentümlichkeit*). Sensibilité et talent spécifiques.
- 75) Dans quel sens développement intensif et développement extensif diffèrent-ils ? Pas de dissociation dans la réalité, mais dans la technique éducative.

- 76) La loi de l'extensivité, dans la mesure où l'éducation se sépare du chaotique, ne peut se diriger que vers les trois objectifs : l'ordre, la cohésion, la conscience.
- 77) Est-ce que la loi suivant laquelle il faut achever une chose avant d'en entreprendre une autre est juste dans tous les cas ? Est-ce que dans les domaines de la réceptivité et de la spontanéité, les choses particulières et la totalité ne se contiennent pas réciproquement en s'opposant ? Si tel est le cas, alors du côté de la réceptivité, rien ne devrait être incompréhensible, et du côté de la spontanéité, rien ne devrait être scolaire.
- 78) Deux maximes opposées. Il est évident qu'il faut les réconcilier. Mais l'éducation pure n'est obtenue que là où l'unité vaut. C'est la raison pour laquelle les mathématiques sont un si bon modèle de l'éducation pure.
- 79) L'éducation des enfants, par laquelle la différence entre les sexes est estompée, et les buts communs mis en avant. L'éducation des garçons, quand la différence entre les sexes prend le dessus, doit faire l'objet d'un double traitement ; les buts se diversifient, mais l'influence familiale prédomine et la formation est élémentaire ; ceci de cinq à quatorze ans. La formation développe les aptitudes, mais elle n'est pas encore technique.
- 80) A partir de quel âge doit-on aider un enfant à apprendre à parler ? Il ne faut pas faire obstacle à la production incomplète de quelques syllabes. Il faut seulement exercer l'oreille.
- 81) C'est l'ouïe qui se développe le plus vite. Au début, aucun bruit n'impressionne : bientôt le bruit le plus précis devient l'objectif et le bruit le plus fort, le subjectif ! Le dernier procède en partie de cela, parce que le ton est le plus facile à personnifier ; de là vient aussi que l'ouïe est le sens de la peur.
- 82) Ce n'est que lorsque les enfants sont aptes à parler qu'on peut commencer à leur enseigner à distinguer les éléments de la langue.
- 83) On doit attirer les enfants, mais non avec des gâteaux : il est préférable de le faire avec quelque chose de brillant ou autre.
- 84) Il faut se convaincre dès le départ de la grande impuissance de l'interdiction sous toutes ses formes.
- 85) Sur la sottise des enfants et sa relation au manque d'autonomie.
- 86) La parole doit par-dessus tout être sanctifiée comme le pur medium de la vérité.
- 87) Le plaisir des yeux peut favoriser le passage vers la réceptivité.
- 88) Le principe de toute absurdité réside dans ce qu'on utilise quelque chose contre sa finalité.
- 89) A ce propos, un rameau doit son port à celui qui lui fait face, chacun n'est mis en développement qu'au moyen de l'autre. Il doit y avoir un résultat commun sur lequel chacun a une égale influence.

90) L'éducation privée aura un résultat plus déséquilibré que l'éducation publique. La vie en commun a un résultat identique ; le penchant pour la communauté est orienté vers le Tout.

91) De toutes les manières, peuvent accéder à la conscience les ramifications qui sont l'une pour l'autre matière et forme.

III) Portée et signification d'un paradigme herméneutique en éducation.

Les travaux de Christian Berner ont rendu l'œuvre de Schleiermacher accessible au lecteur français, en montrant la fécondité pour la réflexion contemporaine et la recherche en sciences humaines¹⁶. Comme toute entreprise de pensée, la « découverte » ou « redécouverte » - l'incertitude même du terme adéquat est la figure du problème, d'une œuvre importante du passé ne saurait se résumer à une simple curiosité, propre à un esprit encyclopédique. Elle montre au contraire que nous faisons l'hypothèse que quelque chose dans cette oeuvre, concepts, démarches, évitements, élucidations, est apte à répondre aux questions que nous nous posons, et qu'il convient nonobstant de l'interroger, ne serait-ce que pour apprendre à mieux formuler nos requêtes. Or l'intérêt de l'œuvre de Schleiermacher se présente, pour tous ceux qui s'intéressent à l'éducation, sous une double figure : elle transforme profondément le visage de l'herméneutique qui, de simple méthode pourra devenir philosophie, et elle se centre sur l'éducation, comme *objet herméneutique par excellence*. Comme Jean-Paul Richter, mais avec une visée philosophique plus construite, Schleiermacher pose le *factum* éducatif, l'acte pédagogique, comme une entreprise herméneutique. Nous projetons ici d'esquisser les contours de cette entreprise et d'établir les liens qui la rendent pertinente pour notre temps. Dans un premier moment nous dégagerons très brièvement les structures du paradigme herméneutique dans la pédagogie de Schleiermacher¹⁷ et nous les relierons en conclusion aux questions éducatives de notre post-modernité.

a) Le problème du Nouveau.

Dans l'acte pédagogique, nous demandons à autrui de prendre contact avec le passé en vue du futur. Autrui peut être un enfant, un adulte, ou soi-même, dans le cas du perfectionnement moral. Mais Schleiermacher, comme Jean-Paul Richter¹⁸, à la suite de Rousseau, vont faire de l'enfant la figure essentielle de l'éduqué. Il y a deux raisons à cette détermination capitale. La première est que l'enfant est immédiatement *incompréhensible*. A l'être spécifique conçu par Rousseau, la pédagogie du Romantisme allemand va substituer le thème du Nouveau. Si l'enfant est une énigme, c'est qu'il est comme le futur, apte à réaliser

¹⁶ Traducteur d'œuvres importantes de Schleiermacher, il est l'auteur de : *La philosophie de Schleiermacher*, Paris, Cerf, 1995.

¹⁷ Nous réservons un exposé plus développé pour l'issue d'un travail plus approfondi en cours.

¹⁸ Cf. D. Moreau, « Jean-Paul, lecteur de Jean-Jacques : une approche herméneutique de l'éducation », *Le Télémaque* n° 27, Mai 2005.

plus de perfection, ou à s'abîmer dans le mal et à ouvrir l'ère de nouvelles catastrophes. Nous ne pouvons pas anticiper sur quel chemin s'engagera cet être nouveau que l'éducation façonne ; pis encore, toute entreprise éducative visant à préparer, par la coercition et la soumission, un individu conforme à ce que nos peurs exigent et organisent, n'aboutit qu'à l'échec de rendre une génération inapte à affronter son présent. C'est là un avertissement que l'on peut lire chez Schleiermacher et Jean-Paul. Il faut donc prendre un risque qui consiste essentiellement à accepter l'énigme comme telle et partant, à refuser l'idée même de modèle en éducation. Mais pour y parvenir, il est nécessaire de se doter d'une méthode rationnelle susceptible de nous aider à la déchiffrer. Et ici, Schleiermacher est un philosophe, à la différence de Jean-Paul. Cette méthode rationnelle est l'herméneutique, par laquelle l'éducateur interprète la façon dont l'éduqué interprète lui-même le monde et ce qui lui y est donné à vivre. Et la rationalité est garantie par ceci que la façon dont l'enfant interprète le monde est déjà ce qui nous informe sur le futur qui s'avance vers lui – et à moindre degré, vers nous. Car, comme nous l'avons fait avant lui, l'enfant comprend son présent comme un passé qui, dans le cas d'une passation réussie, lui permet de jeter des ponts vers son futur. La grande conquête du Romantisme allemand, que Gadamer a reconnue le premier¹⁹, c'est que l'herméneutique romantique transforme le statut de la *tradition*, et bouleverse la question de la transmission éducative. En effet, la tradition y perd sa puissance normative pour devenir un trésor dans lequel nous sommes amenés à chercher ce qui va éclairer notre expérience humaine. Or, dans l'éducation, nous présentons d'abord notre rapport à ce qui nous a été transmis, notre relation à notre tradition. Dès lors, nos doutes, nos rejets, en un mot notre propre incompréhension de notre tradition, aura des effets que nous ne pouvons pas ignorer, mais dont le remède n'est assurément pas dans un retour à la normativité du transmis. C'est G. Vattimo qui s'approche, pensons-nous, le plus correctement de cette difficulté, à travers le concept de *Pietas* : l'attitude respectueuse pour le passé en ce que nous y décelons de présence authentique des autres, au sein de difficultés où ils se sont engagés avec le plus de résolution et de courage²⁰. Qu'avons-nous fait de ce qui nous a été transmis, est l'interrogation qui permet de poser la question fondatrice de l'action éducative : que feront nos successeurs, à la fois de ce qui nous a été transmis et de ce que nous leur transmettons de ce que nous avons reçu.

L'éducateur a pour horizon une double interprétation : *interprétation de la tradition*, comme trésor où puiser valeurs, concepts et connaissances²¹, afin de les transmettre à autrui qui, dès ce moment est promu par l'éducation au rang d'interprète et doit être interprété comme tel : *interpréter les interprètes*, tel est, dans le paradigme herméneutique, l'axe de travail du pédagogue. Pour conduire cette tâche, Schleiermacher propose une structure du paradigme herméneutique en éducation. Elle s'appuie sur deux concepts fondamentaux : la communauté et le dialogue ; leur séparation est un artifice que nous introduisons à dessein d'exposition, car la communauté vise un horizon dialogique.

b) La communauté.

Le concept de communauté permet à Schleiermacher de comprendre la loi fondamentale de l'éducation qui s'appuie sur la capacité d'interpénétration des deux dialectiques propres au développement de l'homme – du point de vue ontogénétique comme du point de vue phylogénétique : la dialectique de l'universel et du particulier, celle du réceptif et du spontané. C'est par la capacité mutuelle de ces deux dialectiques à s'étayer, comme les

¹⁹ H.G. Gadamer, *Vérité et méthode*, trad. P. Fruchon, J. Grondin, G. Merlio, Paris, Seuil, 1996.

²⁰ G. Vattimo, *Ethique de l'interprétation*, trad. J. Rolland, Paris, édition La découverte, 1991.

²¹ C'est la compréhension herméneutique de la didactique, qui éclaire sous un autre jour la relation de la didactique et de la pédagogie.

rameaux de la branche (§ 89) qui s'équilibrent harmonieusement et font que l'individu-plante manifeste la beauté propre à l'espèce, que l'éducation trouve son véritable visage : ni dressage, ni indifférence ; ni individuation aristocratique, ni égalitarisme écrasant (§ 15). Pour Schleiermacher, la Communauté représente le *medium* propre à l'acte éducatif dans cette mesure où l'universel y est présenté à la fois par le souci éducatif des adultes, mais aussi par la traduction qu'ils ont faite, à travers leurs Œuvres, de leur tension vers ce qui dépasse leur individualité. En effet, l'individu ne peut pas se confronter immédiatement à l'universel, dans la mesure où aucune conscience ne peut prétendre accéder à une représentation adéquate de la réalité, pour la simple raison que l'universel ne s'offre pas à notre réceptivité. L'universel doit être extrait de notre expérience du monde, et il ne peut l'être que par ce pouvoir de notre spontanéité qu'est la *Phantasie* (§ 40). Notre imagination anticipe le sens que nous devons donner à notre expérience du monde, et cette construction du sens se substitue bien, dans le paradigme herméneutique, à la poursuite de l'Absolu et du Vrai. Mais l'éducation a pour tâche précisément de guider cette genèse du sens, en permettant l'accès à un sens commun partagé. Elle parviendra à ce résultat si deux conditions sont réunies :

-Tout d'abord, il est impératif de soutenir la construction du sens en soutenant l'effort herméneutique : « le sens est contenu dans l'effort permanent de compréhension » (§ 40) , et pour ce faire, il convient que l'école se dessaisisse de toutes les activités absurdes, porteuses du non-sens qui est la véritable source du Mal. L'enfant ne peut pas se relier aux autres sur la base d'un déficit du sens de ce qui lui est donné à vivre, *a fortiori* si l'école trahit sa tâche éducative en présentant l'accès au savoir d'une manière incompréhensible (§ 77).

-La seconde condition est que l'effort herméneutique soit nourri par des matériaux authentiques, c'est-à-dire par les Œuvres elles-mêmes de la culture, rendues présentes parce qu'elles sont génératrices d'ordre et qu'elles contiennent leur propre dépassement en vue d'une production nouvelle. La figure du génie, propre au Romantisme allemand, est bien cette possibilité ouverte d'une spontanéité qui transcende la tradition en dégagant des perspectives inouïes jusque là pour le futur (§ 20). Mais cette extraction de l'universel par un raccourci fulgurant qui intuitionne le sens d'un héritage, est une expérience solipsiste qui sépare l'individu de la communauté. Or la communauté a besoin de telles expériences pour se perfectionner, il lui faut donc savoir les accueillir. Cette génialité est le contraire de la virtuosité, simple aptitude à la reproduction scolaire poussée au paroxysme, et qui se signe par la maladresse. Accueillir la « génialité » signifie donc recevoir la singularité de chacun, seule porteuse de progrès collectif, dans la mesure où le partage de l'interprétation que chacun fait de son expérience du monde permet de nous relier, en tant qu'êtres rationnels, plus fortement les uns aux autres, et plus solidement aux choses. Ainsi, chaque communauté concrète se trouve-t-elle tirée, par l'éducation, vers une communauté authentique en construction : la famille vers la communauté éthique, la communauté religieuse vers la science, l'état politique vers l'Etat universel cosmopolitique. « La totalité éthique s'accroît » dit Schleiermacher (§ 29). Ainsi pour Schleiermacher, l'appui sur la communauté interprétative, selon la modalité de l'élan artistique (§ 31), est le seul remède concevable contre ce que nous appelons le communautarisme et le relativisme culturel, perte sans compensation possible de l'horizon rationnel. Mais si la domination du sentiment sur la raison est la perte assurée de la communauté éthique, Schleiermacher nous rappelle cependant que l'éducation morale ne peut se limiter à l'inculcation de règles procédurales techniques, et que l'intuition morale reste, pour l'enfant comme pour l'adulte, la base de la compréhension de l'agir (§ 69). La reconnaissance de l'importance de l'Art dans l'éducation, non sous la forme de la distraction plaisante dans laquelle la modernité l'avait réduit, mais sur la base d'une révélation privilégiée du Vrai, est un apport essentiel du Romantisme allemand : « croiser les

révélation de l'art et l'expérience philosophique jusqu'à ce qu'une étincelle jaillisse », écrit Gadamer²².

c) Le Dialogue.

Schleiermacher, on le sait, est l'un des premiers philosophes à avoir accordé de l'importance aux dialogues mineurs platoniciens, ceux-là mêmes que les modernes rejetèrent pour n'être que des ébauches aporétiques. Sa traduction de Platon part du principe qu'il doit être compris comme un artiste-philosophe et que toute l'organisation vivante des dialogues est pensée par Platon en vue d'une compréhension des problèmes par le lecteur. Ainsi le dialogue forme une communauté orientée vers la recherche du Vrai, qui n'est possédé par aucun des participants ; dans le dialogue, nul n'enseigne, ou plutôt, ceux qui pensent s'y essayer sont renvoyés par Socrate vers leur incompetence du point de vue de la question essentielle : comment devons-nous vivre ? Les maîtres de la sophistique ne sont pas des éducateurs authentiques. Que l'enseignement soit avant tout un dialogue, cela se montre de ce que l'on y a besoin d'autrui pour accéder à la connaissance. En effet, l'impossibilité d'un accès direct au vrai par la conscience □ et *a fortiori* la conscience enfantine, rend nécessaire qu'il existe une communauté d'interprétation des phénomènes et des traces des savoirs : les choses sont muettes par elles-mêmes, ce sont les hommes qui en parlent ; les livres ont besoin d'être traduits, pour être compris, et aucune lecture individuelle n'est à l'abri du contresens. Toute connaissance est médiatisée par le langage, et plus précisément, dit Schleiermacher, par *une* langue concrète qui possède, comme on l'a vu précédemment, le pouvoir de nous précéder dans l'acte de penser : « on ne parvient à la langue elle-même et à la connaissance des choses supra-sensibles qu'à travers la compréhension du langage humain »²³ La pédagogie suppose donc de considérer la transmission des connaissances comme une passation du pouvoir d'interpréter, par la génération suivante, les œuvres qui lui sont léguées. Et lors elle s'appuie sur l'activité propre de l'enfant : « Nous pratiquons l'interprétation dans ce sens depuis l'enfance »²⁴. Considérer l'éducation comme dialogue permet de penser la temporalité de l'apprentissage : tout d'abord l'interrogation du passé en vue du futur, qui est le propre de la transmission des connaissances et de l'expérience du monde. Mais l'enfant est d'abord enfant, et Schleiermacher se souvient de la requête de Rousseau : « Laissez mûrir l'enfance dans les enfants » (Emile, II, Pléiade p. 324). Il l'interprète cependant dans la perspective propre à une herméneutique éducative : l'enfance, dans l'enfant, c'est son exposition à l'être, c'est son mode d'être présent : c'est le présent de l'enfant. Or cette disponibilité à la présence simple, c'est le jeu qui en est le moyen et l'expression : les adultes l'ont perdue, pour être assiégés par le passé, ou menacés par l'avenir : « Jouer est finalement le pur être-dans-le-présent, la négation absolue de l'avenir », déclare admirablement l'aphorisme 9. La dialectique du jeu et de l'exercice (§ 8) construite à l'école, permet à l'enfant de traduire sa pure présence, promesse de bonheur possible, en un projet d'avenir, étayé par les connaissances que nous jugeons les meilleures. Le jeu est un dialogue avec le monde, grâce auquel l'enfant s'ouvre au dialogue avec les autres, et donc à la science, comme recherche rationnelle commune d'un savoir universel. Tout l'art du pédagogue part de l'exacte compréhension que l'apprendre est le *contraire* du jeu, et que ce dernier n'est pas sa forme rendue plus agréable : la dialectique du jeu et de l'apprendre est un autre visage de la dialectique du singulier et de l'universel (§ 10). C'est pourquoi les enfants jouent rarement seuls.

²² H. G. Gadamer, *L'Éthique dialectique de Platon* (1931), trad. F. Vatan & V. von Schenck, Arles, Actes Sud, 1994.

²³ Schleiermacher, *Herméneutique, l'herméneutique générale de 1809*, trad. C. Berner, Paris, Cerf, 1987, § 6.

²⁴ *Ibid.*, § 7.

d) Une pédagogie de la finitude.

L'éducation prend en charge un risque majeur que toute société, qui se veut orientée réflexivement vers ses fins, se doit d'affronter : que faisons-nous de ceux qui nous succèdent, de telle sorte que nous leur léguions ce qui apparaît rationnellement comme le meilleur de nos actes et de ceux qui nous ont précédés ? Car nous n'avons pas de garantie de la justesse de nos choix, car nous ne savons rien de la compréhension qu'ils auront de ce que nous avons fait. Une génération peut échouer à éduquer celle qui lui succède : c'était l'hypothèse de Rousseau, ce sera le bilan à l'origine de la fondation de l'École Nouvelle. Le paradigme herméneutique de Schleiermacher tend à circonscrire ce risque, car le nier étant pour lui une présomption et un aveuglement irresponsables. Il y parvient en installant délibérément l'éducation au sein de la finitude humaine. Nous n'avons aucune certitude quant au futur : les enfants que nous éduquons ne le construiront pas de toutes pièces, ni ne poursuivront simplement leur marche sur la voie que nous leur traçons. Tout d'abord parce que nous ne connaissons rien d'eux, ou si peu de choses : seule l'individualité est éthique, dit Schleiermacher. La première face du risque est l'incompréhension mutuelle, qui s'exprime parfois à l'école dans le déni du moment interprétatif, qui aboutit à proclamer que l'enfant comprend *nécessairement*. La seconde face du risque est que nous nous trompions sur nous-mêmes, et sur le sens et la valeur de ce que nous voulons transmettre, en un mot, que nous soyons guidés par une vision délirante du futur. Contre ce risque aux deux visages, la pédagogie se doit d'être modeste et se concentrer sur ce qui fait la fragilité de l'acte éducatif : la volonté ultime de comprendre est à la fois un écrasement d'autrui et une surestimation de soi. Elle est la source de l'incompréhension radicale. Toutes les tentatives de la modernité, guidées par une mésinterprétation de la signification de la République platonicienne de vouloir échapper à la finitude en maîtrisant radicalement le cours de l'histoire se sont avérées des illusions dangereuses. La modestie pédagogique, elle, s'appuie plutôt sur la mécompréhension (*Missverständnis*), cette mauvaise intelligence qui se sait telle et qui tente, par le dialogue, de se dépasser. La mécompréhension est la règle dans les relations humaines, dit Schleiermacher, mais c'est cette opacité d'autrui qui est la plus sûre garantie que nous avons tout à gagner à poursuivre le dialogue. Mais introduire la mécompréhension comme fondement de l'acte pédagogique posséderait un caractère totalement décourageant, et transformerait la découverte de la finitude en expérience du désespoir, si l'horizon de la rationalité ne pouvait être dégagé de la structure même de cette finitude. Pourquoi lisons-nous un texte difficile, sinon parce qu'il nous engage dans l'espoir de nous perfectionner et que, le lisant, nous développons nos compétences de lecteur, pourquoi éduquons-nous les enfants, sinon parce que nous espérons qu'ils deviendront des individualités aptes à la vie éthique, qu'ils perfectionneront notre propre expérience du monde et que, dans l'immédiat, ils nous permettent de mieux apprendre ? Cet horizon apparaît dans les principes rationnels mêmes de l'herméneutique, qui guident toute interprétation : principe d'équité herméneutique (G. Meier)²⁵, principe de charité (Quine)²⁶, principe d'anticipation de la perfection (Gadamer)²⁷. D'une manière générale, ces principes garantissent la rationalité de la construction du sens grâce aux interactions entre lecteur et auteur, entre locuteur et auditeur. Du point de vue éthique, ils expriment tous la même bienveillance vis-à-vis d'autrui, qui n'est plus d'emblée suspect parce qu'autre que moi. Et en retour, c'est l'intuition de la bienveillance herméneutique que l'autre me porte qui me permet de pénétrer dans l'espace du partage et de la confiance qu'est la communauté du dialogue.

²⁵ Cf. Peter Szondi, *Introduction à l'herméneutique littéraire*, trad. M. Bollack, Paris, Cerf, 1989, p. 76-78.

²⁶ W. V. O. Quine, *Le mot et la chose*, trad. J. Dopp & P. Gochet, Paris, Flammarion, 1977.

²⁷ H. G. Gadamer, *Vérité et Méthode*, pp. 315-316.

e) Conclusion : l'herméneutique, expression de la proximité d'autrui.

La résistance propre du passé à son interprétation peut être vécue comme une contestation de nous-mêmes qui nous vient de lui : pourquoi prenez-vous notre place, pourquoi nous chassez-vous du cercle des présents ? Il faut savoir entendre cette contestation, et il faut aider ceux qui nous suivent à la surmonter. C'est peut-être la tâche la plus difficile de l'éducation. Il faut donc accepter dès à présent d'accorder que nous ne pouvons pas connaître avec certitude les conséquences de nos actions, contrairement à ce que promettait le rêve des modernes. Notre postmodernité est l'expérience nue qu'aucune direction ne peut être perçue désormais qui nous place dans l'attente d'un sens qui se dévoilerait progressivement. C'est l'inverse qui nous advient, et le délai qui sépare nos décisions de leurs conséquences dramatiques, du fait du développement de l'efficacité de nos moyens d'agir, est devenu extrêmement court. Dans l'éducation, dit Schleiermacher, nous devons fonder la proximité d'autrui : autrui nous sera proche parce que nous veillerons à ce qu'il puisse prendre les décisions relatives aux problèmes que nous lui léguons, et nous resterons proches pour autrui parce nous ne lui aurons, par malice, rien caché ou dérobé de ce qui lui aurait été nécessaire pour réfléchir et agir. Dans l'expérience humaine, l'éducation se singularise, avec l'amour, par cet accès à la plus grande proximité qui se puisse, entre des êtres qui se comprennent mal.

Le paradigme herméneutique est ainsi d'abord une méthode pour aborder les phénomènes de l'éducation ; refusant le partage classique entre subjectivité de l'interprète et objectivité du sens à comprendre, il permet de conserver une unité fondamentale de la compréhension. C'est ensuite un horizon sur lequel se profilent les objets et les buts propres à l'éducation ; cet horizon, du point de vue pratique, permet à l'école de poursuivre sa tâche émancipatrice : savoir prendre des décisions qui dépassent ce qui peut être connu avec certitude, sans être paralysé par la peur, sans être aveuglé par l'irrationalité.